NUEVA CARRERA DOCENTE

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

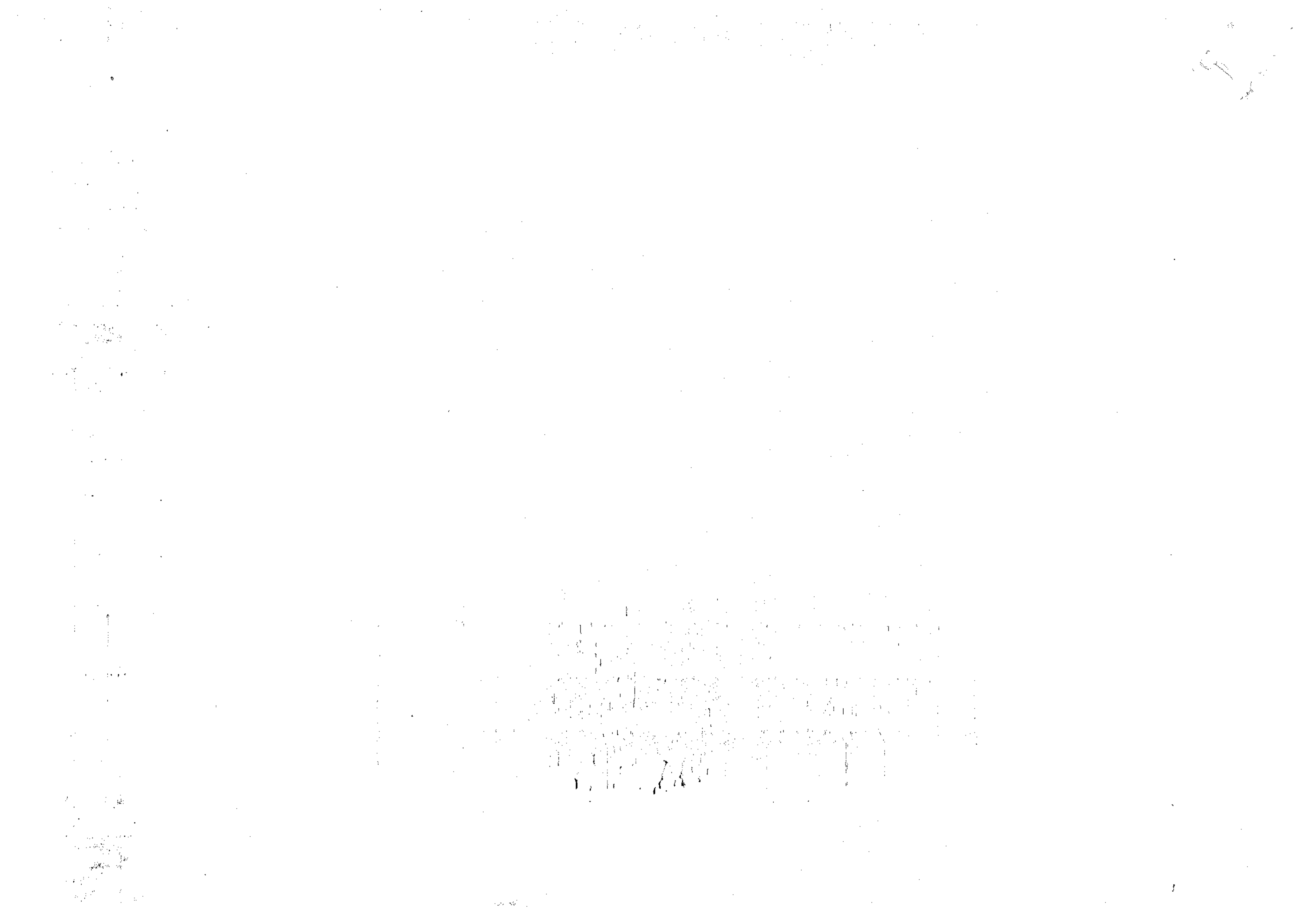
Nueva carrera docente

Silvina Gvirtz
Silvia Grinberg
Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía





CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

> Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato, tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)[1].

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.

- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

[1] El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos[2], es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

[2] Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que permite nuestra supervivencia.

cepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella *es* poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educar* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia* o al *Reglamento de Convivencia?*, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones? Hablamos de *poder,* discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden,* esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden,* y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el *conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.*

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación,* consigna:

La educación, fácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo XX, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990: 20).

A la luz del comienzo del siglo XXI, nos proponemos revisar cuán necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para que le programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...[3]

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pigmalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama.* Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle

[3] Al respecto, uno de los grandes investigadores sobre este tema señala que la cultura y los nuevos juguetes de los niños pueden enseñarnos, a nosotros, los adultos, a manejamos exitosamente en la era del caos. En un libro reciente, *Playing the future*, título cuya traducción sería 'Jugando al futuro', su autor señala: "Por favor, dejemos, por un momento, de ser aquellos adultos en su función de modelos y educadores de nuestra juventud. Antes de centrarnos en cómo hacer para que las actividades infantiles estén plenas de metas educacionales para su desarrollo futuro, apreciemos la capacidad demostrada por nuestros niños para adaptarse y miremos hacia ellos para buscar las respuestas a nuestros propios problemas de adaptación a la posmodernidad. Los niños son nuestro ejemplo para ello, nuestros *scouts* adelantados. Ellos ya son lo que nosotros todavía debemos devenir". [La traducción es nuestra]. (Rushkoff, 1996: 13).

la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: "Lo que natura no da, Salamanca no presta".

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una *buena* educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al *bárbaro* en *civilizado*, al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una *buena* educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pigmalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Mas allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere* significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera'. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión*, nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción etimológica vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare*, que significa 'conducir, guiar, alimentar'. Desde esta perspectiva, la educación está abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo XIX, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una *buena* educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Gordon Childe:

> Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en

el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto de *potencialidad*, uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones*, si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto de *potencialidad*, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como "el chico se desvió" o "el chico se corrió del camino recto".

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vance, titulada *Los lenguajes de Pao*, se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao*. El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

> —¿Por qué no podemos hablar en paonés?
> —Te exigirán aprender muchas cosas —explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés.
> —Yo te entiendo —murmuró Berán.
> —Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vance, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones*, es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización*. Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el currículum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún currículum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la

especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación?

Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto,* parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización*, y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio.* Así lo propone Durkheim:

> No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de básquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo

Socialización primaria y secundaria

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socialización*?

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

> La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encar-

gadas de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización. Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus*[4] primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela[5]. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad,

[4] La noción de *habitus* se refiere a un conjunto de esquemas de percepciones, creencias y representaciones, que se traducen en unas determinadas formas de pensar y actuar en el mundo.

[5] Señala Juan Carlos Tedesco (1987) que existe una segunda acepción del concepto *educación no formal*, que no lo opone al de *educación formal*. Consiste en considerar la educación no formal como una alternativa a la educación formal, considerada esta última como discriminatoria, sectaria y elitista. Esta aceptación tuvo mucha fuerza en la década de 1970, y trataremos sobre ella en capítulos posteriores.

tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación*, en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática*. Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática*. En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante

para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifica la vida.

Educación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, *escolarización* de *educación*. Por *escolarización*, entenderemos *el conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar.*

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencian de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle. Rigurosas investigaciones mostraron que, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción[6].

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles*, sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácticas, y luego, se constituye en una disciplina académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa*, no es una *caja negra*, sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. "En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola" (Chervel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización* de *educación*. Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal;* otros, de *escolarización*; algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización*? La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser las de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecue a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de la Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el currículum o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la *escolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

[6] Un desarrollo profundo de estas investigaciones puede verse en Gvirtz (1996).

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

> Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos.*

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años —entre el siglo XVII y el XX—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovich Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Brunner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

> La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.
>
> Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

En el presente, se le reconoce a la Pedagogía una doble función. Por un lado, presenta evidencias sobre el funcionamiento de la educación y, por otro, recupera la tarea normativa de la vieja Pedagogía. La Pedagogía es una totalidad que construye conocimientos para la práctica y brinda pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educacionales.

En síntesis, para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política. El pedagogo, cuando prescribe, actúa como el médico clínico cuando receta. Ahora bien, cuando el pedagogo indica cambios o modificaciones para el sistema educativo en general o para el aula, debe conducirse como el médico cuando receta un antibiótico: debe hacerlo a partir de un diagnóstico basado en evidencias. Entonces, la Pedagogía científica o la Ciencia de la Educación ocupan un lugar irremplazable, pues son las responsables de ofrecer datos e informaciones y, en muchos casos, también el diagnóstico para mejorar la educación.

Estas consideraciones recién expresadas ubican, en el eje del debate, la relación entre la teoría y la práctica, y el lugar que ocupa el docente en esta relación. Sucede que, durante muchos años, el rol del docente fue entendido como la simple aplicación de las recetas, los principios y las normas elaborados por unos expertos. En la actualidad, en cambio, cada vez más, se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente, como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica.

Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella. La práctica históricamente situada es base de la teoría, y esta última permite orientar dicha práctica y transformarla. Finalmente, el concepto de *educación*, en tanto producción social, adquiere un particular sentido, pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.

CAPÍTULO 2

¿Cuándo se inventó la escuela?

> La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. Si queremos llegar a una comprensión de la educación en el pleno sentido de la palabra, [...] necesariamente, habremos de proceder a un estudio histórico, descriptivo y explicativo de la educación.
>
> James Bowen, en *Historia de la educación occidental.*

La naturalización de la escuela actual[1]

Las prácticas y el tipo de escuela que hoy conocemos es sólo una entre muchas otras formas posibles. Si bien pareciera que la escuela siempre fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos hasta llegar al del presente, que aceptamos como *natural* y que creemos como el *único posible*. Pero es importante estudiar los modos de institucionalización de la educación en el pasado, porque cada sociedad y cada proceso social se apoyan en sus antecesores, sea para negarlos, para afirmarlos o para resignificarlos.

La intención en este capítulo es describir distintos modos de institucionalización de la educación –entre otros, la escolar– que diferentes sociedades se han dado a sí mismas en variadas épocas y lugares para demostrar que las formas educativas que tenemos no son las únicas y que, por tanto, pueden modificarse.

[1] Para este capítulo, hemos contado con la colaboración de Gabriel Petrucci.

CAPÍTULO 3

¿Para qué sirve la escuela?

La función social de la escuela en debate

Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad. A lo largo de las páginas precedentes, nos hemos referido justamente a las diferentes formas que ha ido asumiendo la educación y a sus procesos de institucionalización[1].

Pero ¿cuál es la función de la escuela?; esta, ¿para qué sirve? Cada uno de nosotros, como alumnos que somos —o hemos sido—, como ciudadanos, como docentes, etcétera, tenemos algún tipo de respuesta para esta pregunta. Distribuir conocimiento, transmitir valores, formar ciudadanos, capacitar para el trabajo, contribuir al desarrollo de la sociedad son algunas de las funciones que surgen cuando pensamos en la escuela.

Como veremos, la pregunta sobre la función social de la escuela ha originado la coexistencia de distintas corrientes teóricas en el campo educativo. En algunos casos, se trata de corrientes que comparten principios de carácter general; en otros, podrían pensarse como opuestas.

Dado que no es posible concentrar en pocas páginas las formas en que se ha ido respondiendo a esta cuestión a lo largo de la historia, en este capítulo nos centraremos, en especial, en los debates que surgieron durante la última mitad del siglo XX. Aun así, nos referiremos a autores que desarrollaron sus propuestas previamente. Esto se debe a que, en las Ciencias Sociales en general y, por supuesto, en el campo de la educación, no es posible establecer una línea que divida abruptamente un antes de un después.

[1] Este capítulo tiene aportes de la ficha de cátedra *La desigualdad educativa en cuestión: corrientes y perspectivas teóricas*, por Silvia Grinberg, asignatura Problemática educativa, Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional Austral.

El hito con el que comienza la segunda mitad del siglo XX está vinculado con la culminación de la Segunda Guerra y con la configuración de un nuevo mapa político, que si bien posee su raíz en los inicios del siglo, la guerra mundial interrumpió. Este período, que suele recibir el nombre de *período de posguerra*, entre otros aspectos, se caracteriza por lo siguiente:

- La división del mundo en torno a dos grandes potencias: la Unión Soviética y los Estados Unidos.
- Una fuerte expansión de la economía, expresada en la recuperación de los países europeos, luego de haber quedado desbastados por la guerra.
- La injerencia del Estado en las esferas de la vida social, ya sea en aquellos aspectos vinculados con la promoción del desarrollo económico como del bienestar social. Esta participación del Estado tiene su origen en la década de 1930 como parte de las políticas implementadas para salir de la crisis económica de 1929[2].
- La expansión de los servicios públicos (educación, salud, seguro de empleo, jubilaciones, etcétera).

El período de posguerra abrió un nuevo horizonte en relación con el debate pedagógico y con el devenir del sistema educativo en el llamado *mundo occidental*.

A lo largo de esta etapa, y en especial durante la década de 1960, los diferentes niveles que componen el sistema educativo viven un importante proceso de expansión de su matrícula, que afecta principalmente a los niveles medio y superior. En términos generales, la discusión giraba en torno a la contribución que la educación podía realizar al crecimiento y al desarrollo social. Tanto en el ámbito académico como en el de la planificación de las políticas educativas, esa sería una de las principales preocupaciones.

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las principales corrientes teóricas de la época, es decir, una presentación de las coordenadas en torno a las cuales se fueron definiendo no sólo los debates teóricos, sino también, y en

[2] La crisis de 1929 remite al colapso económico que comenzó con el derrumbe de la Bolsa de Nueva York, que arrasó las economías de gran parte del mundo occidental. El problema era, entonces, cómo generar políticas que fomentaran la recuperación económica. Entre otros, el economista John Maynard Keynes (1883-1946) tuvo una gran incidencia en la planificación de dichas políticas. En su obra *Tratado sobre el dinero* (1930), intentó explicar por qué la economía funciona de forma irregular, soportando con frecuencia alteraciones en los ciclos económicos, con expansiones y depresiones sucesivas. En *La teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero* (1936), argumenta la defensa de programas económicos, que ya se estaban ensayando en el Reino Unido y en los Estados Unidos; en este último país, por el presidente Franklin D. Roosevelt. Keynes (2001) sostenía que no existen mecanismos automáticos de la economía para recuperarse de las recesiones, y que el gasto público debe compensar la inversión privada insuficiente durante una recesión.

especial, el diseño de las políticas públicas. Como ocurre en otros campos, algunas de estas corrientes han tenido una correlación directa con aquel diseño. Realizaremos la identificación de las corrientes, y el debate en torno a ellas, atendiendo a dos ejes: por un lado, los nudos que cada una plantea; por el otro, aquello que las diferencia. Por último, es importante tener en cuenta que estos debates no se producen en el vacío. Gran parte de ellos están enmarcados en distintos modos de explicar, comprender y resolver problemas, necesidades y demandas, que surgen en el contexto sociohistórico de la posguerra.

Los ejes del debate: consenso y conflicto

El estudio de la función social de la escuela no está exento de discusiones. Las diferentes posiciones que se asumen respecto de este vínculo constituyen uno de los aspectos que establecen diferencias entre las corrientes pedagógicas. Los criterios para distinguir estas corrientes son variados. Aquí, optamos por trabajar la diferenciación que consignan distintos autores entre las denominadas *teorías del consenso y teorías del conflicto*[3]. En definitiva, dado que se trata de una clasificación, hay que tener en cuenta que sólo es una de las formas posibles de presentarlas.

Las *teorías del consenso* sostienen como supuesto de carácter general la consideración del conflicto como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Conviene aclarar que esto no supone que los autores enmarcados dentro de esta corriente no entiendan o no observen la existencia de conflicto en la vida social, sino que, sobre todo, ese conflicto perturba el crecimiento y el progreso. En definitiva, entienden que la falta de armonía, de normas que regulen y aúnen la vida en sociedad provocan la desarticulación, la división y, por tanto, impiden la integración y la participación de los individuos en lo social.

Un autor como Émile Durkheim[4], en el que se basaron gran parte de los autores de esta corriente, da cuenta de este problema. Según lo propone en obras como *El suicidio* (2006), la *anomia* ('carencia de normas') provoca un proceso tal de desintegración que impide el desarrollo de lo que, para este autor, son los pilares de la vida social: la cooperación y la solidaridad. Así, cuando se analizan las pro-

[3] La clasificación que aquí presentamos está basada en la obra realizada por Karabel y Halsey (1976).

[4] El destacado sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) ha tenido una gran influencia, tanto en el campo de la educación como, en especial, en la construcción del campo de la sociología. Su trabajo en temas educativos ha girado en torno al análisis de la función social de la educación. Entre sus obras más conocidas, se encuentran: *Educación y sociología* (1958), *Las reglas del método sociológico* (1982), *La educación moral* (1991) y *La división del trabajo social* (1993).

puestas de esta corriente, es importante diferenciar entre lo que se entiende como *deber ser* y lo que se entiende como *el estado* o *el ser*. Como *deber ser*, el consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir. Sin embargo, recordemos que esto no supone que los autores de esta corriente no reconozcan e identifiquen la existencia de conflictos en la vida social. En otras palabras, la sociedad no es armónica, sino que *debe serlo*.

Para las *teorías del conflicto*, este es un proceso inherente a la vida social, que permite su desarrollo y transformación: es el motor de la historia y de la transformación social. Precisamente, es a través del conflicto como las sociedades se transforman y progresan. Para Karl Marx[5], referente de los autores de esta corriente, el conflicto es fruto de la división de la sociedad en clases antagónicas, de la dominación de una clase sobre otra y, por supuesto, de la lucha de las dominadas por revertir tal situación. En el capitalismo, esta división en clases se traduce en la existencia de dos de ellas, con intereses antagónicos: la burguesía y el proletariado.

Quienes abrevan en la primera de estas corrientes, la escuela —o más bien, el sistema educativo— tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social. Para los que adhieren a la segunda de estas corrientes, la escuela es un escenario de la lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones sociales de dominación.

La noción de *nuevas corrientes pedagógicas* da cuenta de un movimiento en el campo de la teoría educativa, que se centra en el análisis de aquello que sucede en la vida cotidiana de las escuelas, tomando categorías propuestas por ambas corrientes. Más allá de las diferencias, las dos comparten la preocupación por comprender y construir conocimiento, que aborde los problemas de la vida escolar, tales como el currículum o la relación docente-alumno, aspectos hasta ese momento descuidados por la pedagogía. En el siguiente cuadro, se resumen las distintas posiciones.

[5] La obra de Karl Marx (1818-1883), un importante pensador del siglo XIX, originó numerosos trabajos en la teoría social, tanto en el campo de la economía como en el de la sociología y de los estudios históricos, especialmente, a partir de su célebre *El capital* (2002). Entre otras obras importantes, se hallan: *El manifiesto comunista*, *Contribución a la crítica de la economía política* y *La ideología alemana*. Si bien sus estudios no se centran en la educación, su obra ha servido de base para la construcción de una teoría crítica en este campo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA Corrientes pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo XX	
TEORÍAS DEL CONSENSO	TEORÍAS DEL CONFLICTO
• Funcionalismo tecnológico. • Teoría del capital humano. • Influencia política en Latinoamérica. • La pedagogía por objetivos: la preocupación por la eficiencia en la escuela.	• Corrientes neoweberianas. • Corrientes crítico-reproductivistas: - Teorías de la reproducción cultural. - Teorías de la reproducción económica.
LAS NUEVAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS • La teoría de los códigos educativos. caja negra • Reproducción y resistencia. intelectuales • La escuela como proceso inconcluso. vida cotidiana	

El énfasis de cada una de las corrientes en uno u otro polo no sólo supone una posición teórica respecto de la función social de la educación, sino también, deriva en consecuencias concretas respecto de la planificación e implementación de políticas educativas. Como veremos, las primeras (teorías del consenso) tienen una fuerte influencia en la planificación política; las segundas (teorías del conflicto) son miradas críticas a esas propuestas.

Las teorías del consenso en la educación

Esta corriente educativa ha tenido diversas expresiones, y sus autores se han fundado tanto en la sociología como en la economía. Gran parte de las obras de base estuvieron signadas por: a) la fuerte creencia en el progreso social e individual propio de la época de la posguerra, b) la búsqueda de explicaciones y criterios para la planificación de políticas públicas que fomentaran dicho crecimiento.

Al igual que en otros campos de la vida social, el desarrollo económico era tanto un ideal por conseguir como algo que los Estados (especialmente, los europeos) estaban alcanzando[6]. La educación, para esta corriente, no sólo permitiría integrar a los jóvenes en la vida social, sino también, favorecer y profundizar ese desarrollo económico. Estos años se caracterizaron por el énfasis puesto en la capacidad y en el poder de la educación en este terreno.

[6] Nos referimos al rápido proceso de recuperación económica que vivió el continente europeo luego de la Segunda Guerra Mundial.

En suma, la confianza en el futuro y en el progreso constante, propio de estos tiempos, ubicó a la educación como piedra angular, a través de la cual, las personas podrían modificar su posición social y acceder a mejores condiciones de vida. Fueron los años de la *movilidad social ascendente*[7], en los cuales se depositaba una fuerte confianza en la capacidad de la educación para favorecer el ascenso social y explicarlo.

El funcionalismo tecnológico: de la adscripción a la adquisición

La confianza en la educación para propiciar el desarrollo individual y social estaba basada en la creencia de que la escuela permitía y fomentaba el desarrollo de todos los niños. Es decir, más allá de la familia en donde naciesen, la escuela era el lugar privilegiado para que ellos, según sus aptitudes y capacidades, se desarrollaran al máximo. De este modo, se garantizaría que los estudiantes, independientemente de la situación socioeconómica de sus familias, tuvieran equivalentes posibilidades de progresar.

Así, para esta corriente, la escuela cumpliría un papel fundamental en los siguientes aspectos:

- La transmisión de valores y normas sociales más allá de la órbita familiar.
- La diferenciación de los alumnos sobre la base de los logros escolares.
- La selección y atribución de roles[8] en el sistema social.

El primero de estos tres aspectos se refiere a una cuestión ampliamente reconocida por las diferentes corrientes pedagógicas, vinculada con la socialización secundaria y con la continuidad de la formación de los jóvenes, más allá del seno familiar. Si bien no es la única institución social que cumple este papel, no hay duda de que la socialización secundaria es una de las principales funciones de la educación.

Sin embargo, no es esto lo que distingue al *funcionalismo tecnológico*. Esta corriente sostiene una creencia, muy generalizada, que explica los éxitos y fracasos como resultado de los logros individuales. En otras palabras, las personas se diferencian entre sí gracias a los esfuerzos y logros/méritos que van consiguiendo

[7] Consideramos la acepción restringida del concepto de *movilidad social* que "designa el desplazamiento entre posiciones jerárquicas dentro de la pirámide de estratificación social, posiciones que, a su vez, pueden definirse en términos ocupacionales o de ingresos" (Torrado, 1992). La *movilidad social ascendente* se refiere, entonces, al proceso a través del cual las personas, a lo largo de su vida, logran acceder a un nivel socioeconómico mayor que el de su familia.

[8] La noción de *rol* se refiere al papel que cumple cada individuo en la vida social. Así, las sociedades pueden considerarse estructuras de posiciones donde cada persona ocupa un determinado rol.

a lo largo de su vida; logros y méritos que, para los autores de esta corriente, están directamente condicionados por la inteligencia. Las mediciones de la inteligencia, cuya principal expresión se dio en el *coeficiente de inteligencia (CI)*[9], permitía por sí mismas, explicar por qué algunos progresan y otros no, más allá de las diferencias socioeconómicas de origen.

A través de esta tesis, se explicaba tanto el éxito como el fracaso de los alumnos en la escuela. Si un alumno repetía de grado u otro entraba en la universidad, se debía a sus méritos, a su inteligencia y, por supuesto, a su esfuerzo. Si pensamos en nuestra experiencia como estudiantes, recordaremos que gran parte de nuestras conductas en la escuela se traducían en una serie de recompensas/castigos que obedecían a nuestros logros o fracasos. La división de los grados en A, B y C —donde al A iban los inteligentes; y al C, los de menor coeficiente— obedecía a este tipo de hipótesis.

Ahora bien, ¿cómo se explican esos diferenciales de logro? Principalmente, en función de las *oportunidades* y de los *méritos*. Las primeras se refieren a que la educación debe garantizar que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Si todos acceden a esas oportunidades, entonces las diferencias obedecerán a los méritos de cada uno. De hecho, los méritos explican los logros escolares y, en base a estos últimos, se asignan los roles sociales.

Para Talcott Parsons[10], principal autor de esta corriente, los roles sociales ya no están adscriptos a las personas como podían serlo en la Edad Media o en la esclavitud, donde el seno de la familia en que se nacía definía el futuro rol que cada individuo cumpliría: quien nacía en familia campesina sería campesino y quien nacía en familia noble sería noble, más allá de sus aptitudes y méritos. Al respecto, este autor señala:

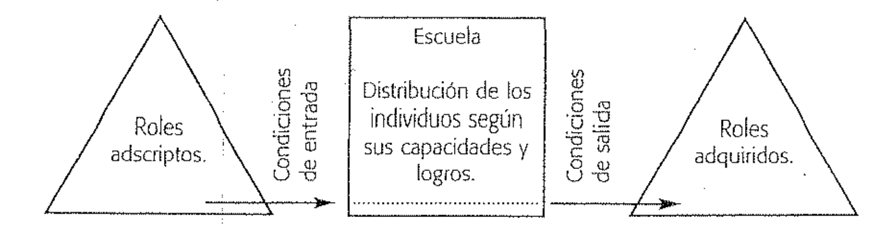
> Las funciones de socialización de la familia son bastante residuales en nuestros días, aunque no haya que subestimar su importancia en ningún caso. Pero la escuela permanece bajo control de los alumnos y suscita además, fundamentalmente, el mismo tipo de identificación que el favorecido por la familia (...) el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase (Parsons, 1968: 79).

[9] El *coeficiente intelectual* es la medida a través de la cual se mide la inteligencia de los individuos. Por medio de un test con diversos ítems, se otorga un puntaje a las personas, en donde, entre los valores que se consideran *normales*, están entre 90 y 110; el valor 80 establece el límite hacia abajo, y 110 define a los individuos que pueden considerarse *superdotados*.

[10] Sociólogo y antropólogo estadounidense (1902-1979), cuya obra está influenciada por tres importantes autores: Durkheim, Weber y Pareto. El trabajo de Parsons se centró en el estudio de lo social, tratando sistémicamente las posiciones y los roles de los individuos en una situación social.

De este modo, la educación cumple un papel fundamental en la tarea de asignación de roles, en tanto se realiza más allá del seno familiar y de las diferencias sociales que pudieran existir entre ellas y, por tanto, debido a que la atribución diferencial de roles se realiza conforme a los logros alcanzados.

En suma, para esta corriente, la escuela se vuelve una institución capaz de distribuir objetivamente a los estudiantes. Son sus logros y méritos los que les permitirán adquirir posiciones y ascender socialmente. Así, más que roles *adscriptos* (heredados y definidos de una vez y para siempre), se trata de roles *adquiridos* en función de las capacidades y de los logros personales, ya que los alumnos tienen equivalentes posibilidades de desarrollarse en la escuela. Para estas teorías, el *éxito* o el *fracaso escolar* tienen una razón: los *méritos individuales*. En otras palabras, a las personas, les va bien o mal debido a sus capacidades personales. Frases como "a mí no me da la cabeza" o "me fue mal en la escuela porque soy burro" dan cuenta de este tipo de explicaciones.



Esta explicación de la función de la escuela y de la asignación de roles ha tenido, y todavía tiene, una gran influencia en el mundo de la educación. Aún así, ha sido uno de los blancos de crítica de las teorías del conflicto.

El *funcionalismo tecnológico* se centró en la explicación de los diferenciales de desarrollo y crecimiento individuales, en cómo un individuo accedía a determinados puestos en la vida social. La *teoría del capital humano*, que veremos a continuación, también centra su análisis en la explicación del desarrollo y del crecimiento, pero atendiendo tanto al crecimiento individual como al de naciones o países.

La *teoría del capital humano*: los años del optimismo pedagógico

El crecimiento que lograron los países europeos occidentales luego de su reconstrucción, en la primera etapa de la posguerra; la ampliación de los mercados; el fortalecimiento de la economía, y el papel central que ocupó el Estado en el desarrollo social son los principales procesos que se encuentran en la base de la expansión que vivió la educación, especialmente en la década de 1960.

En este contexto social, de fuerte crecimiento y expansión de las economías europeas y estadounidenses, la *teoría del capital humano* tendrá una gran influencia en el mundo de la educación, principalmente, en el marco de la planificación de las políticas educativas.

Si bien hasta entonces la educación había sido considerada central, a la hora de pensar en el desarrollo de la sociedad y en la inserción de los individuos en su seno, no dejaba de ser considerada un *gasto* que realizaba el Estado. Entre otros aspectos, porque no se obtenía beneficio económico alguno a partir de las inversiones en la educación. Con esta teoría, se inicia una nueva forma de concebir los recursos para la educación.

La *teoría del capital humano* introduce, en el campo educativo, un tipo diferente de discusión, que se refiere a las implicancias económicas del hecho educativo. La educación es considerada uno de los factores que permiten explicar y potenciar el crecimiento económico. A partir de sus postulados, aquella dejará de ser considerada un gasto para pasar a ocupar un lugar relevante en lo referido a la inversión pública, en tanto se transforma en un elemento crucial para considerar en la implementación de estrategias de desarrollo económico. De aquí que sus postulados se enmarquen dentro de lo que se ha denominado *optimismo pedagógico*.

Ahora bien, ¿cuáles son los supuestos que sustenta esta teoría?, ¿cómo llegan a estas tesis? De modo sintético, es posible plantear la propuesta de esta corriente en la siguiente ecuación:

Si,

a) aquello que diferencia a los países desarrollados de los que no lo son, más allá de otros factores, reside en que su población ha recibido una mayor cantidad de años de educación,

y,

b) los individuos que han recibido una mayor educación ocupan posiciones sociales más elevadas, obtienen un salario mayor,

entonces,

c) la educación cumple un papel central en el crecimiento de los países y en el desarrollo de los individuos;

por lo tanto,

d) los países y los individuos, si quieren crecer, deben *invertir* en educación.

¿Cómo se llega a esta explicación? La noción de *capital humano* surge a partir del llamado *factor residual*; es decir, a partir del análisis del crecimiento económico y del *quántum* de crecimiento que no podía ser explicado por un aumento

de la inversión en los factores tradicionales, especialmente, por las inversiones en capital físico.

La teoría económica había considerado, hasta el momento, tres factores de la economía: *tierra*, *capital* y *trabajo*. Según Theodor Schultz, Gary Becker y otros economistas, existe un cuarto factor para explicar el crecimiento de la economía, hasta entonces, no tenido en cuenta: ese factor residual es identificado como el capital humano[11].

> La abundancia de estimaciones que muestran una renta nacional que aumenta más rápidamente que los recursos nacionales plantea un segundo y no inconexo problema. La renta de los EE. UU. ha ido aumentando a una tasa muy superior a la suma conjunta de la tierra, horas de trabajo realizadas y stock de capital reproducible utilizados para producir la renta (Schultz, 1972: 20)[12].

Así, la educación puede explicar el crecimiento económico, en conjunto con las otras variables económicas tradicionalmente consideradas. Si la educación contribuye al desarrollo, entonces esta merecería una especial atención para los individuos y los Estados. Dado que es adquirida por el hombre, entonces, es posible hablar de *capital humano* para dar cuenta de un cuarto factor económico que se transforma en determinante de los incrementos de la productividad y del crecimiento de las naciones. Al respecto, Schultz señala:

> Los trabajadores se han convertido en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico (1972: 17).

Aun así, conviene aclarar que, si bien será la educación una de las variables que comenzará a tener una especial atención al tener en cuenta las influencias del capi-

[11] Después de la Segunda Guerra Mundial, se renueva el interés por conocer las relaciones entre el movimiento de inversiones brutas y PBN. Al examinar el crecimiento de diversos países, un gran número de economistas se encontró con el problema del papel determinante del "capital físico" en el crecimiento económico. Los tres factores de producción clásicos (tierra, capital, trabajo), dadas ciertas hipótesis teóricas, como la de los beneficios decrecientes (teoría económica neoclásica), no logran explicar el incremento del PBN. Lo que no puede explicarse se adscribe a un factor residual, que de hecho es un elemento complejo que incluye al mismo tiempo el progreso tecnológico, el desarrollo de conocimiento y el nivel social de la educación. Finalmente, se le asigna a la educación la mayor parte de este factor (Labarca, 1987).

[12] Theodore William Schultz (1902-1998) fue el principal exponente de esta corriente teórica. Economista estadounidense y profesor de la Universidad de Chicago, en 1979, recibió el Premio Nobel de Economía. Sus propuestas teóricas han tenido una gran influencia tanto en la planificación de políticas públicas como en la consideración de la relación entre la educación y el desarrollo económico.

tal humano en el desarrollo económico, también son consideradas otras actividades que incrementan la capacidad productiva de los hombres: los servicios de sanidad, la formación profesional, la educación formal obligatoria, los programas de estudio para adultos y las migraciones individuales y familiares.

De este modo, si bien se reconocen otros factores como determinantes de la productividad del capital humano, Schultz y, en general, los teóricos del capital humano, otorgarán especial atención a la educación (en particular, a la educación formal) para evaluar el rendimiento económico de ese capital. Como describe Schultz: "La inversión en educación ha aumentado a un ritmo rápido y, por sí misma, puede muy bien explicar una parte importante del, de otra manera, inexplicado aumento de los ingresos de los trabajadores" (1972: 23).

De esta manera, en la elaboración del concepto de *capital humano*, pueden reconocerse algunos supuestos generales, que sustentan la construcción de dicha noción:

- El análisis del valor económico de la educación a través de la evaluación del impacto de la enseñanza sobre la productividad del trabajo, la movilidad ocupacional y la distribución de la renta.
- La existencia de una mano de obra más calificada explica y redunda en una mayor potencialidad productiva de las naciones y/o de las empresas, de modo que la educación sería el resorte del aumento de la capacidad productiva individual y social.
- Como consecuencia de lo anterior, si la educación contribuye al crecimiento, entonces esta debe dejar de ser concebida exclusivamente como un gasto para ser considerada una inversión; y por tanto, los fondos que los individuos y las naciones le destinan poseen consecuencias centrales en el desarrollo económico individual y social.
- La sumatoria de los incrementos en la productividad individual redundan en los incrementos de la productividad social.

La aceptación de estas tesis tiene implicancias importantes para considerar los recursos que se destinarán a la educación, ya sea en un país o en una familia. Y, ello, debido a que se entiende que, cuanto mayor sea la inversión en educación, mayor será el desarrollo nacional. Por tanto, en lo que se refiere a la distribución del presupuesto público, esta teoría ha brindado y brinda un interesante argumento para justificar el aumento del presupuesto educativo.

De lo expresado, se deduce que la *teoría del capital humano* trabaja en dos niveles: por un lado, en el desarrollo individual y, seguidamente, analizando el impac-

to de la educación, en el desarrollo nacional. Así, según estos autores, la inversión en educación tiene consecuencias directas en la calidad y cantidad de ingresos que recibirán los individuos, por un lado, y, en segundo lugar, en el crecimiento del PBI[13] como medida de la inversión realizada por la sociedad en capital humano[14].

Una de las tantas dificultades que plantea esta teoría está vinculada con esta pregunta: ¿todos los individuos seleccionan sus estudios en función de la renta que ganarán a futuro? Y, si es así, ¿todos los individuos poseen la información necesaria para elegir su profesión en función de esa renta? Veamos, a continuación, la influencia que ha tenido esta corriente en América Latina.

La rentabilidad de la educación y la planificación política: el desarrollismo en América Latina

Los países europeos habían logrado producir su despegue económico y entrar paulatinamente en un proceso de crecimiento sostenido; sin embargo, Latinoamérica vivía otra realidad. Se podían, entonces, identificar dos grandes grupos de países: los *desarrollados* (los de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá) y los *subdesarrollados* (los de América Latina, África, etcétera).

Las tesis utilizadas para explicar el desarrollo permitirían explicar el *subdesarrollo*. Es decir, se entendía al *desarrollo* como un proceso lineal, fruto de la implementación de determinadas políticas, por lo que la falta de aplicación de dichas políticas permitiría, por sí misma, explicar el subdesarrollo.

La *Alianza para el progreso*, construida a comienzos de la década de 1960 por los países latinoamericanos, con la participación del Gobierno de los Estados Unidos, sería justamente la expresión política de estas tesis. Esta Alianza tuvo como tarea principal definir las políticas por seguir, en la región, para procurar alcanzar los niveles de desarrollo logrados por la Europa de la posguerra. En nuestro país, estas

[13] La sigla *PBI* o *PBN* se refiere al Producto Bruto Interno o Producto Bruto Nacional. Representa el valor total de lo producido por un país; en general, se calcula anualmente.

[14] De aquí se deriva la necesidad de determinar y calcular cuál es efectivamente la ganancia que aporta la inversión en educación. Un primer modo de calcular y planificar la inversión educativa es en términos de la *tasa de retorno* o *de rentabilidad*. Esta medida supone que, en vista de que la educación genera beneficios durante el ciclo de vida, se pueden relacionar los beneficios con los costos en que se incurre y, de esta manera, calcular la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Esta medida es un método de planificación indirecta, basada en una lectura de la oferta enmarcada en las señales que produce el mercado. La noción de *tasa de retorno* puede ser evaluada en términos individuales o sociales. En el primer caso, se trata de medir la inversión individual en educación y los ingresos que son posteriormente percibidos a partir del ingreso al mercado laboral, atravesados por el cálculo del costo oportunidad (la renta no ganada por los estudiantes). Desde esta perspectiva, es posible explicar la distribución diferencial de los ingresos en función de la inversión en educación realizada. En este caso, se supone que el salario representa directamente el valor de lo producido, es decir qué capacidad productiva del trabajo y salario se corresponden unívocamente.

ideas fueron sustentadas por Arturo Frondizi y por su *Alianza para el desarrollo*, y se volvieron objeto de planificación política.

En este marco amplio, la educación pasa a ocupar un papel central: si podía explicar el desarrollo alcanzado por los países del Primer Mundo, entonces también podía ser una variable para explicar el desarrollo no alcanzado. En otras palabras, si el nivel educativo logrado por una persona permitía explicar el diferencial de salario que obtenía, a través de su inserción en el mercado laboral, el nivel educativo alcanzado por el conjunto de una nación también permitiría ser una de las variables para explicar la renta de aquella.

Supongamos dos personas que trabajan en la misma empresa y que, al ingresar, ocupan el mismo puesto de trabajo. La primera, con título universitario, desde su incorporación, ha ido paulatinamente ascendiendo en la jerarquía hasta llegar a ser gerente de sección. La segunda, con título de nivel medio incompleto, entró como obrero de línea y no ha modificado su posición en la empresa. ¿Qué ha permitido el ascenso de una persona, y no de la otra? Según esta escuela, el ascenso se debe a la inversión en educación que se vio transparentada en la obtención del título universitario y, por tanto, en un aumento de la productividad en el trabajo. Así, cuanto mayor sea el porcentaje de la población con estudios universitarios y de nivel medio, mayor será la productividad del país. Esto también funciona al revés: cuanto menor sea la población educada, menor será la productividad de un país y, por ende, su crecimiento será más lento.

Desarrollo y subdesarrollo serían dos caras de una misma moneda; y la educación, una variable interviniente en ese proceso[15]. La educación sería uno de los aspectos centrales en la implementación de las políticas para el desarrollo.

Y desde la educación, ¿qué...? Las críticas al optimismo pedagógico

Como puede observarse, el desarrollo económico de los países se explicaba con independencia de las variables de tipo contextual, y de las relaciones de poder entre las distintas regiones. Del mismo modo, la educación era el resultado de

[15] La *teoría de la dependencia*, elaborada por diversos intelectuales de la región, fue una de las respuestas críticas a las políticas que implementaban los Gobiernos. Entre otros aspectos, señalaba que el desarrollo no sólo se vincula con la implementación de políticas particulares, ya que las variables de tipo contextual no pueden ser aisladas. Para estos autores, el subdesarrollo, en realidad, era fruto de la dependencia de los países latinoamericanos de las políticas y los dictados de los países desarrollados; por lo que, mientras la relación de fuerzas geopolíticas entre el sur y el norte se mantuvieran estables, sería difícil para los países de la región alcanzar el desarrollo prometido. Así, la *dependencia económico-política* es la variable que explica el nivel de desarrollo alcanzado por los países de la región; por tanto, para que efectivamente se produjera el crecimiento deseado, más que emular las políticas implementadas por los países del norte, sería necesario atender a las características particulares de la región. La relación de dependencia norte-sur permite explicar gran parte del desarrollo alcanzado por el sur. Por tanto, más que subdesarrollo, se trata de dependencia económico-política.

determinadas decisiones que los individuos realizaban, más allá de cualquier variable socioeconómica. En otras palabras, para las corrientes del optimismo pedagógico, las posibilidades educativas se encuentran al alcance de toda la población del mismo modo; por lo que los diferentes niveles educativos alcanzados por la población se relacionan con:

- las elecciones que cada familia realiza a lo largo del proceso de desarrollo de sus hijos, y
- con el hecho de que los méritos individuales de cada alumno pueden, por sí mismos, explicar el éxito o fracaso escolar.

Ahora bien, para que esto suceda, es necesario que las oportunidades educativas, efectivamente, se encuentren distribuidas de manera igualitaria para toda la población; es decir, que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, diversas investigaciones, realizadas en distintos países, han demostrado que esto no sucede de manera lineal.

En segundo lugar, para que la educación, efectivamente, tenga incidencia en el desarrollo económico de los países, los individuos deben poder insertarse en los puestos de trabajo para los cuales, en realidad, fueron formados. Dicho de otro modo, si un individuo obtiene un título de técnico mecánico, su formación y conocimiento puede aportar al desarrollo sólo si es empleado en una tarea en donde puede poner en juego los conocimientos que ha adquirido. Sin embargo, esto no siempre sucede; de hecho, en los países latinoamericanos, suele ocurrir más bien lo contrario: las personas se forman y obtienen una credencial educativa que, luego, no se corresponde con el puesto de trabajo para el que se formaron.

La planificación del sistema educativo, a partir de las demandas de una sociedad, supone que es posible predecir, con cierta precisión, a partir de la información que se posee en un momento determinado, las tendencias que habrá de asumir el mercado laboral en el futuro mediato; por lo tanto, que todos los egresados encontrarán trabajo una vez terminados sus estudios. En cierto sentido, es posible encontrar como supuesto fundacional de estas metodologías lo planteado por Say: "toda oferta genera su propia demanda"[16], es decir, los egresados encontrarán y/o crearán las condiciones que garantizarán su empleabilidad.

Estos estudios suponen la demanda del mercado como elástica, y, por tanto, que los trabajadores pueden aumentar sus ingresos adquiriendo mas educación, y

[16] Esta frase, conocida como *ley de los mercados*, pertenece al economista francés Juan Baptiste Say (1767-1832), autor del *Tratado de economía política*, cuya primera edición data de 1804.

que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. En directa relación, también suponen que es posible prever las demandas del mercado a partir de cálculos que se realizan con proyección a futuro.

Como veremos a continuación, los trabajos de investigación realizados por diversos autores, enmarcados en la *teoría del conflicto*, han dado cuenta de la alta relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la inserción en el mundo del trabajo. Pero, a diferencia de las corrientes del optimismo pedagógico, para estos autores, esta relación no ocurre como fruto de la distribución equitativa del bien educación sino, más bien, como resultado de la lucha entre sujetos sociales por mantener su posición en una sociedad dividida en clases.

La pedagogía de los objetivos: la preocupación por la eficiencia de la escuela y en ella

Las corrientes pedagógicas hasta aquí presentadas han hecho especial referencia a la función social de la escuela en términos del vínculo escuela-sociedad. La *pedagogía de los objetivos*, surgida en el mismo contexto, centró su atención en la institución escolar y en las formas en que la escuela podía lograr mayores niveles de eficacia. En cierta medida, fue la expresión *didáctica* del optimismo pedagógico, al realizar recomendaciones para la enseñanza. De hecho, la planificación y definición de políticas a niveles macro-, que se describieron antes, tuvieron su correlato en los ámbitos institucionales. Basados en las propuestas teóricas de la psicología conductista, que para la década de 1960 había complejizado y avanzado en sus primeras producciones[17] de fines del siglo XIX y principios del XX, se elaboraron propuestas pedagógicas cuyo eje giraba en torno a la definición clara y precisa de los objetivos de la enseñanza y a la previsión de las acciones para su concreción.

El interés por la medición, la predicción y el control de las variables que definen una situación no sólo estaba presente en los ámbitos de definición política. Se trataba de un conjunto de preocupaciones y modalidades de entender el papel del desarrollo del conocimiento, y de su aplicación, que tuvo su impacto en los ámbitos institucionales, así como en las formas que se diseñaban los planes de formación docente.

La *pedagogía de los objetivos* tuvo su expresión a través de la llamada *taxonomía*, de Benjamin Bloom (1971). Esta tenía su origen en la identificación de

[17] De las primeras elaboraciones en las que se definía y estudiaba la *conducta* como una sucesión de estímulo-respuesta (a cada conducta observable, correspondía una serie de estímulos que provocaban una serie de respuestas también observables), elaboradas por Ivan Pavlov en Rusia y, un poco más tarde, por John Broadus Watson en los Estados Unidos, autores como Burrhus Frederic Skinner o Robert Gagné intentaron brindar nuevas explicaciones que volvían más compleja esta definición.

una jerarquía de tipos de aprendizaje que se elaboró a partir de la diferenciación de estos últimos. La construcción de esta taxonomía, según Robert Gagné (1975, 1979), se justifica en la necesidad de producir tratamientos educativos adecuados para cada tipo de aprendizaje, que luego permiten utilizar las formas de evaluación convenientes para cada una de las categorías de esa taxonomía. Los *tipos de aprendizajes* o capacidades humanas se traducen, así, en la acumulación de esas categorías.

La *taxonomía* define un conjunto de objetivos, y modos de plantearlos, que contemplan todos los aprendizajes que se deben generar en la escuela: desde los más simples, como el aprendizaje de habilidades motoras, hasta los más complejos, que incluyen la solución de problemas.

Ahora bien, la preocupación no giraba sólo en torno a la identificación de esos tipos de aprendizajes, sino también, y en especial, a su traducción en acciones concretas, que los alumnos deberían realizar para lograr los objetivos; esto es, reflejar con claridad las actuaciones que deberían producirse para comprobar esos aprendizajes. En términos de Gagné:

> *Definir y exponer un objetivo para el aprendizaje* significa expresar una de las categorías (o subcategorías) de los resultados del aprendizaje en términos de actuación humana y especificar la situación en la cual habrá de ser observada (1975: 84).

De aquí, la fuerte preocupación por formular objetivos que expresen con claridad aquello que el estudiante será capaz de hacer, después de haber recibido la instrucción necesaria. En realidad, este tipo de formulación se refiere a la expresión de los objetivos, no tanto en términos de lo que se pretende lograr, sino más bien, de los resultados que se deberán observar en los alumnos, previendo, a la vez, la situación en que serán observados. En todo caso, la enunciación de los objetivos debía realizarse garantizando la precisión, mensurabilidad, univocidad y el nivel conductual (Sacristán, 1986) de aquello que se formulaba.

Este modelo de planificación educativa por objetivos tuvo su origen en distintos ámbitos y guardaba relaciones con otras escuelas teóricas, referidas a otros campos de lo social. La *definición operacional de objetivos* tenía un claro origen en los modelos de adiestramiento militar, como en los cursos de entrenamiento profesional.

La descomposición de los aprendizajes en pasos/tareas simples como camino indispensable para llegar a los más complejos no era una novedad. En el mundo de

la producción, Taylor[18], a fines del siglo XIX y principios del XX, y Ford[19], un poco más tarde, habían realizado esta tarea de descomposición del proceso de trabajo, de modo tal de identificar las tareas que deberían realizar los obreros de forma fragmentada para obtener, como sumatoria de esos pasos, el producto final (Neffa, 1990).

La preocupación de cada uno de esos modelos era la *eficiencia*: cómo producir más a un menor costo (tiempo y dinero). Esto se traducía, en términos educativos, en cómo garantizar que la escuela fuera eficaz. Recordemos que, en ese mismo momento, se entendía a la educación como *inversión* y, como tal, debía garantizar su eficiencia.

De este modo, se partía del supuesto de que si se podían identificar esas jerarquías de aprendizaje, y luego definir las conductas que darían cuenta de esos aprendizajes, a los maestros en las escuelas, sólo les quedaría ejecutar y entrenar a los alumnos. Seguidamente, dado que era posible identificar y predecir los estímulos (reforzadores) que daban origen a esas conductas, entonces la formación docente debería basarse en un entrenamiento de tipo técnico, que pudiera orientar ese aprendizaje conductual. Debido a que partían de la base de esa jerarquía de aprendizajes, un planeamiento riguroso y sistemático permitiría controlar los márgenes de error en los que cada docente podría incurrir.

De aquí que se identificaron diferentes niveles de planificación y decisión en el sistema educativo, desde la definición de objetos y fines de carácter general, pasando por la identificación y traducción técnica de esos fines en objetivos conductuales, hasta la realización de objetivos específicos vinculados con la instrucción. A este último nivel, correspondía la tarea docente.

[18] Frederick Winslow Taylor (Germantown, Pensilvania, 1856-1915) fue un ingeniero norteamericano, se lo recuerda como el fundador y promotor de la organización científica del trabajo (OCT). Luego de abandonar sus estudios universitarios de Derecho por problemas en la vista, en 1875, se dedica a trabajar como obrero en una de las empresas industriales siderúrgicas de Filadelfia. Allí, siendo director de un taller de maquinaria, comenzó a observar el proceso de trabajo de los obreros. Esto le permitió analizar y descomponer las tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo. Esto permitía reducir los tiempos muertos de trabajo y establecer un salario a destajo (por pieza producida) en función del tiempo de producción estimado, salario que debía actuar como incentivo para intensificar el ritmo de trabajo.

[19] Henry Ford (Dearborn, Michigan, 1863-1947) ha sido uno de los empresarios norteamericanos más importantes e influyentes del siglo XX. Las innovaciones, que también continúan y profundizan las implementadas por Taylor, puestas en marcha por Ford en la industria automotriz, se caracterizaron por a) la normalización y la fabricación masiva de las piezas que componen un vehículo, de manera de garantizar la producción ordenada y racional de todas las piezas en la cadena de montaje y así poder ensamblar, en una hora y 33 minutos, un centenar largo de unidades diarias listas para salir a la calle; b) la concesión a los trabajadores de un salario comparativamente alto para la época (de cinco dólares al día), con lo que consiguió el incremento del nivel de vida de los empleados, a la vez que fomentaba la compra de esos autos fabricados masivamente; c) ligado con la particularidad anterior (promoción del consumo masivo), Ford instrumentó una red de concesionarios, vendedores y expertos agentes de publicidad, así como la compra del coche a plazos.

Las teorías del conflicto en la educación

El optimismo pedagógico de las décadas de 1950 y 1960 se caracterizó tanto por la construcción de teorías que enfatizaban la relación educación y desarrollo, como por el impacto de estas corrientes en los niveles de decisión y planificación de políticas educativas. Frente a la hegemonía de estas propuestas, es posible identificar diversos autores que centraron su trabajo en la reflexión en torno a aquellos aspectos no armónicos del vínculo educación-sociedad-desarrollo. Su injerencia fue más importante en los ámbitos académico-universitarios que en los órganos de decisión y planificación política: ministerios de educación y otras dependencias del Estado, y organismos internacionales, como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina).

Recordemos que las *teorías del conflicto* sostienen que este es un proceso inherente y propio de las sociedades, en donde existen relaciones de poder y de dominación de unos sectores sociales sobre otros. A partir de esta premisa, centran su atención en el análisis sobre las formas en que la educación contribuye a una diferencial y desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Los autores de esta corriente coinciden en señalar que la educación es un *escenario de lucha* en el que los sujetos pujan por mantener su posición social. Es decir, el acceso a la escuela y la permanencia en ella se encuentran íntimamente vinculados con las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Así, frente a la posturas anteriores que explicaban el éxito o fracaso escolar como el resultado de los méritos y capacidades individuales de los alumnos, para esta corriente, las relaciones de poder y de dominación social influyen directamente en las opciones que los individuos tienen y en sus posibilidades de éxito o fracaso en la escuela.

El rasgo común de estas escuelas radica en la crítica que realizan a aquellas propuestas que señalan que la escuela es *única e igual* para toda la población. Ahora bien, veamos a continuación cómo expresan y explican esta tesis algunos de los autores más destacados de las *teorías del conflicto*.

Las corrientes neoweberianas: la expansión de la educación y la puja por el monopolio de credenciales

Para los teóricos del *capital humano* y para las corrientes surgidas a partir de ellos, la fuerte expansión de la educación era el resultado de las necesidades técnicas de la economía. Pero esta explicación no lograba dar cuenta de los diferentes niveles de acceso y permanencia en la educación por parte de la población.

Ahora bien, si retomamos lo planteado por Collins (1974), quien retomó los planteos weberianos[20], la relación educación y sociedad se complejiza. Según ese autor, la expansión del sistema educativo puede explicarse mejor por los efectos de la puja entre diferentes grupos sociales, en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio. La obtención de determinados niveles educativos cumpliría un importante papel de diferenciación entre los grupos sociales. Al respecto, Weber señalaba:

> Cuando oímos clamar en todas partes a favor de la introducción de currículum regulares y exámenes especiales, desde luego, el motivo no es una sed de educación repentinamente avivada, sino el deseo de limitar la oferta de esas posiciones y su monopolización por parte de los titulares de certificados educacionales (1972: 296).

Collins realiza el mismo tipo de reflexión, especificando esta relación entre educación y privilegio social, una vez entrado en el siglo XX:

> La actividad principal de las escuelas es enseñar determinadas culturas de estatus tanto dentro como fuera del salón de clase. Desde esta perspectiva, no es importante para las escuelas impartir conocimiento técnico, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, gustos estéticos, valores y buenos modales (Karabel y Halsey, 1976: 57).

Si analizamos la educación a través de las credenciales que ella otorga, nos daremos cuenta de que la posesión de un determinado título educativo (*credencial*) permite a su poseedor estar en mejores condiciones para insertarse en un determinado lugar o posición dentro de la estructura social.

La educación cumple un doble papel: por un lado, identifica a los de adentro y, por el otro, pone barreras a los de afuera. Así, cuando un determinado nivel educativo expande tanto su matrícula de modo que logran tener acceso los grupos de niveles más bajos, la credencial que otorga ya no cumple ese papel de diferenciación, entonces los grupos de niveles más altos pujan por monopolizar el nivel subsiguiente. Es decir, la credencial que otorga ese valor diferencial pasa a ser la del nivel subsiguiente; y esos grupos pujan por mantener el privilegio antes adquirido.

Este proceso ha recibido diversos nombres, entre otros, *espiral educativa* y *fuga hacia adelante*. Se trata, en todo caso, de un proceso de expansión de la matrícula y de búsqueda de los distintos grupos sociales por mantener el privilegio adquirido a través de la monopolización del nivel educativo siguiente.

[20] Como sucede con muchos otros autores, es difícil identificar, en el alemán Max Weber (1864-1920), un solo campo de trabajo. Su obra gira en torno a las ciencias sociales, estableciendo fuertes vínculos entre la economía, la sociología y la filosofía. En el campo educativo, enfatizó la relación entre la educación y la selección o diferenciación de los individuos o grupo sociales. Entre sus obras, se destacan: *Ensayos sobre sociología contemporánea* (1972), *Ciencia y Política* (1980), y *Economía y sociedad* (2000).

La *fuga hacia adelante* se desarrolla del siguiente modo:

Sucede un proceso de expansión de la matrícula de un nivel, que permite el acceso a la educación de sectores o grupos sociales que, previamente, no tenían acceso.	*Por ejemplo, un acceso cada vez mayor al nivel de educación media.*
Seguidamente, el efecto de distinción que generaba la posesión de la credencial educativa de ese nivel pierde su capacidad de diferenciación.	*En tanto es poseída por un número mayoritario de personas, la posesión de la credencial de nivel medio no genera una mejor posición social ni mejores condiciones de empleo.*
Aquellos grupos que monopolizaban el acceso a esa credencial pujan por mantener el monopolio del nivel subsiguiente.	*Los grupos sociales que habían tenido acceso a la educación media previamente pujan por ingresar en el nivel subsiguiente (terciario-universitario) a efectos de mantener el anterior privilegio que otorgaba el nivel medio.*
Se genera, como consecuencia, una nueva espiral educativa, en la cual, a la expansión de la matrícula de un nivel, se sucede la puja por mantener el monopolio del nivel subsiguiente y, por tanto, la posición privilegiada que ese otorgaba.	

En la actualidad, por ejemplo, para acceder a un puesto de trabajo para el cual antes era necesario contar con el nivel primario, se solicita la posesión del título secundario. Seguidamente, para poder tener acceso a puestos de tipo profesional, cada vez más, es necesario contar no ya con credenciales universitarias de grado, sino con títulos de posgrado (maestrías, doctorados, etcétera).

La espiral educativa y la expansión del sistema son dos caras de una misma moneda que, según esta corriente, sucede como fruto de la puja entre grupos sociales por mantener un determinado nivel, y el privilegio y el poder que de él derivan. De esta manera, para las corrientes neoweberianas, el acceso al sistema educativo y la permanencia en él ya no será fruto de las capacidades o de los méritos individuales, sino de las luchas que se establecen entre grupos de distintos niveles en una sociedad dada.

Las teorías crítico-reproductivistas

En directa relación con la corriente anterior, pero incorporando conceptos acuñados por Marx, los autores de estas posturas conciben la escuela y el sistema educativo como responsables de *reproducir*, mediante distintos mecanismos de legitimación, las relaciones sociales de marginación y de explotación existentes en una determinada sociedad.

Así, estas corrientes invierten los términos del análisis acerca de la relación educación-aparato productivo. Para ellas, ya no se trata de ver cómo puede contribuir la educación al desarrollo sino, más bien, cómo la educación está determinada por este. En otras palabras, si para la *teoría del capital humano* la educación podía generar desarrollo, para las *teorías crítico-reproductivistas*, las formas que asume la educación se encuentran en función de las relaciones sociales que se hallan fuera de su seno. De este modo, las posibilidades de acceso y permanencia no pueden explicarse sólo a través de las capacidades de los individuos, sino que esas posibilidades se encuentran en función del lugar que cada uno ocupa en la estructura social.

Esta distribución desigual de la educación no sólo es, como lo planteaba la corriente anterior, el fruto de la lucha por mantener el privilegio y nivel adquirido por determinados grupos sociales. Como veremos a continuación, el acceso diferencial al sistema educativo se corresponde con la estructura de clases existente en la sociedad.

El sistema educativo ocupa un papel fundamental en la reproducción de la vida social, ya sea porque inculca los principios de la ideología dominante, como porque ofrece una oferta formativa diferencial, según los lugares que se vayan a ocupar en los distintos puestos de trabajo del aparato productivo. Así, a diferencia de la relación anteriormente planteada entre roles adscriptos y roles adquiridos, para estas teorías, la escuela no hace más que reforzar/reproducir los roles adscriptos.

Reseñaremos brevemente algunos de los planteos de los autores que pueden enmarcarse dentro de estas corrientes, teniendo en cuenta algunas de sus producciones. Al respecto, es importante recordar que, como toda clasificación, esta se realiza considerando algunos de los planteos de sus autores, por lo cual, según el eje que se enfoque, podrían ser incluidos algunos de ellos en otras corrientes.

La reproducción cultural

Uno de los trabajos más difundidos de esta corriente es el realizado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su libro *La reproducción* (1977)[21]. En él los

[21] Si bien, para muchos autores, el trabajo de estos autores retoma propuestas teóricas de Durkheim y Weber, optamos por incluirlos entre las corrientes *crítico reproductivistas*, por su carácter de complementariedad y acuerdo con algunas de las conclusiones centrales de otros autores de estas corrientes.

autores describen el proceso a través del cual la educación cumple un papel fundamental en la *reproducción social*, desde una perspectiva cultural o simbólica; es decir, a través de la transmisión e imposición de determinadas formas de actuar, pensar y concebir el mundo.

Tal como lo señala Bourdieu:

> (...) la noción de *capital cultural* se impuso, en primer lugar, como una hipótesis para rendir cuentas de la desigualdad de los logros escolares de las diferentes clases sociales relacionando el éxito escolar, es decir, los beneficios que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (1979: 2).

Así, continúa este autor, frente a la teoría del capital humano que explica el éxito o el fracaso escolar como fruto de las aptitudes, aquí el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. En otras palabras, el éxito o fracaso escolar está relacionado con los hábitos, costumbres, símbolos, modos de comportarse, pensar y actuar que los estudiantes han adquirido previamente en el contexto familiar. Cuando estos hábitos están más cercanos a aquellos que se distribuyen en la escuela, mayores posibilidades tendrán los estudiantes de tener éxito en la escuela, y viceversa.

A través de la acción pedagógica, se transmite e impone el *capital cultural dominante*, lo que genera un determinado *habitus*. Este consiste en un sistema de disposiciones y de prácticas internalizadas, para ser utilizadas también fuera de los marcos de la escuela, en la vida productiva y social. El *habitus* no sólo remite a representaciones e imágenes, sino también, a un conjunto organizado de esquemas de percepción y actuación a través de los cuales nos movemos en el mundo: pensamos el mundo de un modo y actuamos en él consecuentemente. Se trata de un proceso sutil de adquisición de determinadas formas de pensar, percibir y actuar en una realidad, ya que ocurre de un modo implícito para quienes lo adquieren. De hecho, en ningún momento, en la escuela, se dice "ahora voy a inculcar un modo de pensar y actuar en el mundo".

Ahora bien, esa imposición de modos de pensar/actuar no es cualquier tipo de imposición; del universo posible de percepciones y actuaciones, la escuela transmite aquellas que corresponden a los intereses, gustos y bienes simbólicos de los sectores dominantes en un momento y en una sociedad determinados. De aquí su carácter arbitrario, en tanto se trata de la selección de determinados bienes simbólicos y culturales. Por ejemplo, la escuela privilegia el trabajo intelectual por sobre el manual, la prolijidad, el cumplimiento de horarios y la responsabilidad.

La reproducción económica

Dentro de esta misma corriente, e influido fuertemente por el pensamiento de Marx, se encuentra el trabajo realizado por Althusser (1975)[22], quien ubica a la escuela entre los aparatos ideológicos del Estado (AIE), cuya función principal es la transmisión de la ideología dominante. Retomando el planteo marxista, la superestructura ideológica –es decir, las instituciones encargadas de reproducir la ideología dominante, tales como los medios de comunicación, la escuela, la Iglesia o los sindicatos– cumple el papel de contribuir a la reproducción de la dominación social. En una sociedad dividida en clases[23], la inculcación de la ideología se realiza en función de los intereses particulares de los sectores dominantes, los que no sólo ocupan un papel privilegiado en la estructura productiva sino, también, en el aparato político, es decir en el Estado.

La educación, en tanto AIE, cumple un papel fundamental en la inculcación de la ideología dominante. Esta no representa a la sociedad tal cual es sino, más bien, las formas de concebirla que construyen los sectores dominantes de acuerdo con sus intereses de clase. De esta manera, a través de la inculcación ideológica, se aprenderían las reglas, actitudes y conductas adecuadas al rol que se está destinado a ocupar en la sociedad. Como señalaba Althusser, la ideología interpela al hombre libre para que, libremente, se someta a los arbitrios de la ideología dominante.

La división del sistema en dos redes

Baudelot y Establet (1975) demostraron –basados en Althusser– cómo ocurre dicho proceso de reproducción, a través de la investigación empírica. Para ello, realizaron un exhaustivo análisis de las formas que asume el sistema educativo francés. A través de un rico análisis estadístico, muestran cómo la escuela juega un rol sumamente importante en lo que se refiere a la reproducción estructural de la división del trabajo y de las clases sociales. Describen dos grandes redes, dentro del

[22] Louis Althusser (Birmandreis, Argelia, 1918-1990) fue un influyente filósofo, cuyos trabajos suelen enmarcarse en el estructuralismo marxista francés. Viviendo en París, estudió en la Escuela Normal Superior de esta ciudad. Entre sus obras, se destacan *Para leer El capital*, que es una recopilación de artículos publicados en diferentes revistas entre 1960 y 1964. Entre otros textos, escribió, junto a E. Balibar (nacido en Francia, en 1942), *Pour Marx* en 1965. Entre los datos biográficos de Althusser, se destaca haber sido paciente del importante psicoanalista francés Jacques Lacan; en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, es posible encontrar la influencia de ese pensador. Fue profesor en la École hasta 1980, año en el que, durante un brote psicótico, mata a su mujer. En el juicio por ese homicidio, se declara a Althusser no responsable de sus actos debido a sus desequilibrios mentales y se lo recluye en una clínica psiquiátrica.

[23] Siguiendo a Marx, las relaciones de clase en el capitalismo son fruto de la propiedad privada de los medios de producción en manos de la burguesía, frente a lo cual, el proletariado desprendido de esos medios de producción no puede hacer otra cosa que vender su fuerza de trabajo en el mercado a cambio de un salario.

sistema educativo, como los caminos posibles que los alumnos han de seguir, según estos pertenezcan a las diferentes clases sociales. De acuerdo con el circuito que sigan los alumnos, será su destino en el mundo de la producción. Al respecto, Baudelot y Establet señalan que:

> La escolarización no conduce por sí sola a los puestos de trabajo de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo: son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo. La escolarización en forma tendenciosa define los límites dentro de los cuales se pondrán en juego los mecanismos del reparto de los individuos en los diferentes puestos de la vida activa y, en particular, los mecanismos del mercado de trabajo (1975: 21).

Identifican estas dos redes como la *red primaria profesional*, donde concurren los hijos de obreros, y que forma para el trabajo manual o fabril, y la *red secundaria superior*, que termina en el nivel universitario y forma para la ocupación de los niveles más altos en la estructura ocupacional, a la que concurren los hijos de la burguesía. La división de estas dos redes, directamente determinada por la división del trabajo manual y del trabajo intelectual, define las carreras educativas que realizan los sujetos; por lo que la explicación de las historias escolares de acuerdo con las capacidades individuales queda cuestionada.

El principio de correspondencia

La obra de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981)[24] aborda la problemática planteada por estos autores, pero incorpora nuevos aspectos. En la obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, tienen como principales interlocutores a los teóricos del capital humano; en dicha obra, refutan cada una de las principales tesis de esos autores mostrando cómo, lejos de favorecer el desarrollo de los sujetos, el sistema educativo cumple un papel central en la reproducción de las condiciones desiguales de los estudiantes. En este marco, realizan una importante crítica a los test de medición de la inteligencia y a otro tipo de mecanismos que se utilizan en las escuelas y que sólo contribuyen a legitimar diferencias sociales.

Por otra parte, proponen un principio de correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción en el puesto de trabajo y las relaciones sociales que se establecen en la escuela. Por ejemplo: llegar a horario, cumplir órdenes, respetar las jerarquías, etcétera. Desde la perspectiva de estos autores, resultan más

[24] Bowles y Gintis son economistas estadounidenses contemporáneos, cuyo trabajo ha tenido una importante impronta en el análisis de la relación educación y sociedad.

importantes los factores no cognitivos de la personalidad que los elementos cognitivos, en la asignación de los individuos a posiciones dentro de la estructura de clase. Al respecto, señalan:

> La correspondencia entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción va más allá de este nivel de acumulación. Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de distintos niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa, se destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, predomina la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión directa y constante; mientras que, en los niveles altos, se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años del bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los *community colleges* y las escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las relaciones sociales de la jerarquía de la producción (Bowles y Gintis, 1981: 176).

Así, los alumnos, según su origen social, concurren a escuelas diferentes y aprenden reglas de comportamiento distintas. Conviene señalar que la diferencia en la escuela puede darse tanto por el acceso a distintos niveles del sistema educativo, como por la concurrencia a escuelas de un mismo nivel, pero con culturas institucionales diferentes (escuelas de elite, escuelas técnico-profesionales).

Las críticas a las corrientes crítico-reproductivistas

El trabajo de Bowles y Gintis ha contribuido a demostrar el carácter arbitrario de la distribución social del conocimiento, y el acceso desigual a la cultura. De modo que, frente a las explicaciones que ubican las causas del fracaso escolar como fruto de los méritos individuales, a partir de los aportes de estas corrientes, debe incorporarse el carácter social de la desigualdad educativa.

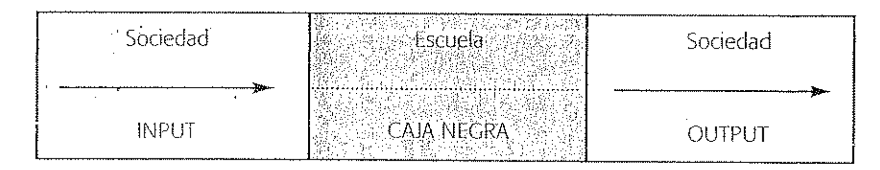
De esta manera, como se planteó anteriormente, si las sociedades griegas tenían organizado un complejo sistema educativo al que sólo ingresaba una porción de la población, en la actualidad, esta distribución desigual del acceso a la cultura y al conocimiento socialmente privilegiado se sigue produciendo, pero a través de un acceso diferente a la educación según la clase social de la que se proviene. Esto está íntimamente vinculado con la estructura de clases y con las relaciones de dominación exis-

tentes en la sociedad. Sin embargo, estas posturas han sido blanco de críticas por desatender los múltiples conflictos que desgarran a la escuela y a su articulación con la sociedad, negando espacio a la actividad humana (Fernández Enguita, 1990).

Dado que las formas que asume la educación se entienden como fruto de la determinación que realiza la estructura social, las posibilidades que tienen los sujetos de modificar o transformar sus realidades se ven desdibujadas por la imposición de las relaciones de dominación. Así, las posibilidades de cambio y transformación quedan limitadas a procesos de cambio más amplio que ocurran en la sociedad en general y en las relaciones sociales de clase en particular.

En directa relación, otra de las críticas que han recibido estas corrientes se encuentra vinculada con que han dado por sobrentendidos los complejos procesos, relaciones y prácticas que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas. Dado que en dichos procesos participan sujetos concretos, ellos pueden, de hecho, influir en su transformación. De manera que no debería pensarse en la escuela como unívocamente determinada por la estructura social.

Asimismo, se considera que han tomado la escuela como una caja negra, analizando sólo sus relaciones con la sociedad, pero sin someter a estudio las lógicas particulares que ocurren en la vida de estas instituciones. Es decir, han analizado las condiciones a través de la cuales los sujetos ingresan en la escuela (*input*) y las condiciones en que salen (*output*), pero han desatendido los procesos concretos que suceden en la realidad escolar. Parafraseando a Bernstein (1994), han estudiado el mensaje, pero no la voz.



Es precisamente en el estudio de las prácticas cotidianas, de los procesos y relaciones hacia el interior de las escuelas, donde se centraron los trabajos de muchos autores que, a continuación, reseñaremos, y que diferentes clasificaciones coinciden en llamar la *nueva sociología de la educación o nuevas pedagogías críticas*.

Aun así, los estudios enmarcados dentro de la corriente crítico-reproductivista han abierto el camino para una serie de análisis posteriores en relación con el trabajo escolar, el rol docente y sus instituciones de formación, el carácter de los contenidos, el análisis del discurso como medio de transmisión de valores, símbolos, normas y conocimientos; y muchas de las reflexiones de las posturas críticas pueden entenderse como deudoras de los trabajos realizados por estos autores.

Las nuevas pedagogías

Como revisión de las posturas *crítico-reproductivistas*, es posible ubicar las corrientes teóricas de los ochenta que, si bien no niegan la relación entre la educación y las relaciones sociales de producción dominantes, reconocen en la enseñanza una esfera cultural activa; por lo que la escuela se transforma en un espacio legítimo de resistencia, participación y construcción. Se concibe la práctica escolar, por determinación histórica, como una contradicción no resuelta entre intereses antagónicos; y es el espacio que ella ocupa un campo de disputa y conflicto.

A partir de estos supuestos, a lo largo de esa década, comenzaron a desarrollarse diversos estudios que tenían como objetivo sumergirse en las prácticas cotidianas de la escuela, trabajar en torno a aquello que llamó *la caja negra de la escuela*.

Tanto la teoría del capital humano como las propuestas inscriptas en lo que hemos denominado las *teorías del conflicto*, hasta ese momento, no habían centrado su interés en aquello que sucede concretamente en las instituciones. Ambas perspectivas trabajaban en torno a los resultados del proceso educativo, pero sin centrarse en la práctica escolar y, por tanto, en los procesos que originan esos resultados.

De la mano de aquellas metodologías que permiten rastrear las lógicas de la vida cotidiana y las percepciones que construyen los sujetos en sus prácticas y alrededor de ellas, se realizaron trabajos de investigación para lograr adentrarse en esa *caja negra*. Así, aquello que distingue a estas corrientes es justamente haber pasado de los análisis centrados en los *input-output* al estudio de los procesos.

La *caja negra* de la escuela: los estudios en torno al currículum

La preocupación por dar cuenta de aquello que acontece en las aulas concretas llevó a incorporar nuevos intereses y ejes en el debate educativo. Tres nuevos ejes se abrieron camino: la interacción docente-alumno, las categorías y los conceptos usados por los docentes, y el currículum. Estos nuevos intereses demandaron incorporar nuevas metodologías de estudio, entre otras: la observación directa de la clase escolar y de la vida institucional[25].

Este tipo de enfoque permitió adentrase en la caja negra y, paralelamente, repensar lo que se entendía por *currículum*. Para estos nuevos enfoques, esta noción se amplió e incluyó la preocupación por el estudio de aquello que sucede

[25] La noción de *principio de correspondencia*, de Bowles y Gintis, imprimió estas nuevas lógicas al estudio de las relaciones sociales de la escuela, a aquello que acontece en su seno, más allá de los principios y las propuestas educativas declaradas formalmente. Desde esta perspectiva, el trabajo realizado por ambos autores puede ubicarse como punto de inflexión en el desarrollo de los estudios en torno a la escuela.

en la escuela. Hasta el momento, cuando se utilizaba esta noción, se hacía referencia directa a los planes de estudio que se elaboraban en los niveles políticos de la toma de decisiones. De este modo, el concepto de *currículum* remitía a la selección, organización y secuenciación de los contenidos que debían ser enseñados en todas las escuelas del sistema educativo.

Sin embargo, y a partir de los estudios que se adentran en las lógicas de la vida escolar, aparece la necesidad de ampliar y complejizar ese concepto, incluyendo las prácticas de planificación y desarrollo curricular que realizan docentes y alumnos en las instituciones. En otras palabras, si bien el currículum no deja de ser pensado como un plan de estudios, para poder comprender sus alcances e implicancias, es necesario adentrarse en aquello que se enseña y se aprende en la escuela, entendiendo que excede los límites de lo que es explicitado en el documento curricular.

En el marco de los nuevos enfoques en la teoría pedagógica, Michael Young[26] (1971) destaca la necesidad de considerar al currículum como expresión de los principios que gobiernan la organización y selección del conocimiento, la estratificación de este, la distribución de los valores y de las recompensas en la escuela y en la sociedad en general. Para ello, urge incorporar, en el análisis de los procesos educativos, las formas que asume la *distribución del poder y la distribución del conocimiento en la sociedad*.

Otro grupo de estudios realizados sobre el currículum es el análisis del *currículum oculto*[27]. La elaboración de este concepto permitió atender la estructura latente profunda de la experiencia escolar. *Latente*, pues se refiere a aquellos aprendizajes que suceden en la escuela, pero que presentan un carácter de no-escrito, no explicitado. Estos aprendizajes implícitos que transmiten las escuelas (presunciones, valores, normas, formas de comportamiento) son, quizás, uno de los elementos más importantes que se aprenden en el contexto escolar, ya que, aunque no figuran en ningún programa oficial, configuran la vida cotidiana en la escuela (Apple y King, 1983; ver, asimismo, Apple, 1986a, 1986b, 1987).

Es en las aulas donde se transmiten, negocian, recrean y resignifican, a través de la práctica de la enseñanza, los significados sociales subyacentes a los contenidos curriculares que se enmarcan en las instituciones sociales.

[26] Michael Young es uno de los más importantes sociólogos de la educación ingleses contemporáneos; su trabajo se centra, especialmente, en la noción de *currículum*. Actualmente, se desempeña como profesor en la Universidad de Londres.

[27] La noción de *currículum oculto* fue acuñada por Philip Jackson, en 1968, como fruto de un trabajo de investigación de tipo etnográfico, que reseña en su libro *La vida en las aulas* (2001). Esta noción tendrá impacto en el campo educativo con estas nuevas corrientes. Para profundizar sobre los estudios y alcances del concepto, sugerimos ver Gvirtz y Palamidessi (1998).

¿Qué se enseña y qué se aprende cuando se enseña y se aprende? Es una de las preguntas que orientan la investigación y la elaboración teórica. Cuando un docente, de pie frente al pizarrón, enseña a los alumnos cómo se realiza una operación matemática en el aula, se suceden muchos procesos de forma paralela: se propicia que los alumnos construyan un tipo de relación con el conocimiento; los alumnos aprenden cuándo deben hablar, y cuándo, callar; aprenden a respetar a la autoridad, a cumplir con una consiga, que hay un tiempo para trabajar y otro para jugar, que si responden bien recibirán una recompensa, etcétera. A este conjunto de aprendizajes, que no suelen estar explicitados en planes curriculares, se lo denomina *currículum oculto*.

La formación para el trabajo no sólo ocurre a través de la formación en determinado tipo de cualificaciones, sino como fruto del aprendizaje de determinadas maneras de actuar y de conducirse en la relación con los otros. Considerando, como funciones de la escolaridad, la cualificación de los trabajadores, la legitimación de la división del trabajo, la inculcación ideológica, etcétera, la función escolar del aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, con mayor grado de precisión, para algunos autores, la función por excelencia de las escuelas.

Al respecto, Fernández Enguita (1985), en concordancia, postula que el ajuste de la escuela a la producción —tensión a la que siempre esta se ve sometida— no se plantea en términos de destrezas, habilidades y calificaciones del trabajo, sino fundamentalmente, de *isomorfismo* (principio de correspondencia) de las relaciones sociales de producción.

En la medida en que la ideología es considerada una expresión de las relaciones sociales de producción, se descarta la idea de imposición ideológica externa; y es la ideología dominante la expresión de las relaciones dominantes. Así, la ideología producida en la escuela no resulta de una estructura social sin actores, como podría pensarse a partir de los trabajos realizados por las corrientes crítico-reproductivistas, sino que, más bien, se deriva de la experiencia cotidiana de esos actores, y del modo en que viven y son construidas las relaciones sociales de la educación.

La caja negra a la luz de la teoría de los códigos educativos

Con una nueva mirada, es posible ubicar a Basil Bernstein[28] dentro de lo que autores como Karabel y Halsey denominan la *nueva sociología de la educación*:

[28] Sociólogo de la educación inglés contemporáneo. Su obra se remonta a la década de 1970. Comenzó su labor sobre los códigos lingüísticos para luego trabajar en torno a aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas (Bernstein, 1985, 1988, 1994, 1995, 1998).

> (...) el problema más general de la transmisión y del cambio cultural lo llevaron a escribir cuatro trabajos poco conocidos sobre los cambios en el conocimiento y en la estructura de organización de las escuelas. Esta investigación presagió el surgimiento de la nueva sociología de la educación que colocó los problemas del conocimiento y de los procesos educativos en el centro de sus preocupaciones. (Karabel y Halsey, 1976: 113-114).

La noción de *código* permite a Bernstein dar cuenta de las formas en que se produce la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela. El concepto de *código* constituye una herramienta para la descripción y comprensión[29] de los principios reguladores de la práctica y del discurso pedagógico, pero de ninguna manera constituye sus límites; es decir, en tanto elemento estructurante, señala y establece los límites, límites que pueden ser modificados y transformados.

Desde esta perspectiva, es posible entender los planteos bernsteinianos como aquellos que pretenden dar cuenta de los modos a través de los cuales la comunicación pedagógica se hace posible, las distintas formas que esta puede asumir y su vinculación con la estructuración de la conciencia; es decir, la creación y producción de sujetos. Resulta importante considerar el aporte del autor para comprender las lógicas propias de la práctica educativa, tratadas por las corrientes presentadas anteriormente –recordemos el esquema *input-output*– como práctica que sólo responde a lógicas que le son ajenas. Lo propio de la práctica educativa consistía en que no tenía nada de propio, una práctica en la que se expresan un conjunto de relaciones que le eran ajenas.

Las *teorías de la reproducción*, señala Bernstein, no pueden generar los principios de descripción de las agencias de que se ocupan, debido a que estas teorías no se ocupan de tal descripción en la medida en que sólo buscan comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema educativo, "sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología"[30]. Así, su interés estará en centrar su reflexión en la integración del aspecto interactivo de la vida escolar.

[29] Un *lenguaje de descripción* es un dispositivo de traducción por medio del que un lenguaje es transformado en otro. Podemos distinguir entre lenguajes de descripción internos y externos. El lenguaje de descripción *interno* se refiere a la sintaxis por medio de la que un lenguaje conceptual es creado. El *externo* se refiere a la sintaxis a través de la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo (Bernstein, 1995: 136, traducción propia del inglés).

[30] Las teorías de la reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionadas, teorías de lo que podría ser llamado una doble *distorsión de la comunicación*. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y del grupo subordinado (Bernstein, 1985: 6).

Su trabajo permite dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo ocurre la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela? y ¿por qué dicha adquisición se produce de modo desigual? En otras palabras, atiende a los procesos de *selección, distribución y adquisición del conocimiento* que regulan las prácticas pedagógicas. Para ello, aborda los problemas del poder y el control en la escuela.

A lo largo de su obra, Bernstein ha intentado mostrar que, si bien la educación es un mecanismo de asignación de clase, de creación de clase, de mantenimiento y reproducción de destrezas, y puede ser muy eficiente para regular la base clasista de las relaciones sociales del modo de producción, la educación puede crear y, de hecho, crea contradicciones y discrepancias respecto de los siguientes aspectos:

- las relaciones entre las categorías que produce y la distribución de categorías requeridas por el mundo de la producción;
- la expresión entre esas categorías educacionales y las expresiones esperadas de las categorías del mundo de la producción.

Así, la educación puede no corresponderse con las demandas de calificación y, a la vez, producir contradicciones entre el texto educativo y el del campo de la producción.

La escuela: reproducción y resistencia (escuela como lugar de R)

El análisis de la *caja negra*, la atención a las lógicas particulares que se desarrollan en la escuela y, por tanto, la consideración de la acción humana en términos de *praxis* han derivado en la necesidad de pensar en la escuela no sólo como espacio de reproducción, sino también, y especialmente, como espacio de resistencia a esa reproducción. Es decir, repensar el papel que los sujetos tienen en la construcción de su realidad cotidiana.

Las *teorías de la reproducción* habían enfatizado los efectos que produce la sociedad en los sujetos, y habían dejado poco margen para pensar qué es aquello que los sujetos hacen en esa sociedad. Centrados en esta tarea, remarcaron la determinación que la estructura social realiza sobre los sujetos, sin dejar espacio para dar cuenta, justamente, del papel de los sujetos en la construcción de la realidad. Así, señala Henry Giroux[31]:

[31] Giroux es un teórico de la educación estadounidense contemporáneo. Actualmente, se desempeña en la Penn State University, Estados Unidos. Su obra está claramente inscripta en lo que suelen llamarse *los nuevas corrientes de la pedagogía crítica*; ha expresado y expresa una preocupación por dar cuenta no sólo de las formas en que se imponen discursos y prácticas dominantes, sino de cómo pueden construirse prácticas educativas que ayuden a revertir dicho orden.

> Subvalorando la importancia de la acción humana y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en la escuela, estas teorías no sólo disuelven la acción humana, sino que, sin saberlo, proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas. Así, ellos pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos estructurales e ideológicos de dominación y sus despliegues y efectos (1983: 7).

Como se desprende de esta cita, la crítica a las teorías crítico-reproductivistas se centra en los siguientes aspectos:

- El poco margen que han dejado para el análisis y estudio de las prácticas concretas a través de las cuales ocurre la reproducción.
- Pero también, y como consecuencia, el poco espacio que dejaron para pensar la acción humana como espacio de construcción de lo social.

La noción de *resistencia* permite, precisamente, pensar los mecanismos de reproducción como procesos que nunca son completos, en tanto se enfrentan continuamente a mecanismos de oposición, ya sea de sujetos particulares o institucionales.

En este contexto, la acción humana ya no puede ser pensada como absolutamente determinada por relaciones sociales en las que el ser humano no participa en su construcción. La teoría de la resistencia pone el acento en la necesidad de pensar en las instituciones y en los sujetos que viven en ellas, como escenarios de contradicción y lucha, como espacios en donde ocurre la puja por poseer el poder y la hegemonía; como escenarios de imposición, pero también de resistencia a aquello que se impone y, por lo tanto, como escenario de *cambio*.

De aquí que la escuela puede ser entendida como una institución cuya función principal es la hegemonía pero, también, como su reverso: una institución que se constituye en escenario de lucha y conflicto, donde esa hegemonía no sucede de modo homogéneo y sin contradicciones. Por ello, al pensar en la educación, es importante atender a los complejos procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos pujan por provocar el advenimiento de lo diferente, de su contrario. Por lo tanto, frente al poder, está el *contra-poder*; frente a la dominación, está la *resistencia*.

La recuperación del concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci[32] ocupa un papel central en estos planteos. Entendida la hegemonía como la dirección intelectual y moral de una sociedad, es la escuela, junto con otras instituciones de la sociedad civil, la responsable de ese proceso de dirección moral.

Ahora bien, la hegemonía no puede pensarse de modo absoluto, estático. Junto con la imposición de unas ideas y valores, se hace necesario pensar en la *contrahegemonía*; junto al ejercicio del poder como acto de dominación, debe pensarse en el acto de resistencia contrahegemónico. En otras palabras, la sujeción de la acción humana no puede pensarse de manera lineal; como condición de la dominación, está su reverso, la resistencia. Así, en la escuela, frente a la imposición de unos valores dominantes en la sociedad, se generan prácticas de resistencia a esa imposición, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

En este punto, es necesario pensar en el doble papel que puede asumir la docencia. Como intelectuales, los maestros transmiten los valores, las ideas y percepciones, hegemónicos de una sociedad; pero también, como intelectuales, pueden convertirse en *intelectuales contrahegemónicos*, es decir, constructores de un mundo de representaciones, valores, modos de pensar y actuar justamente opuestos a lo hegemónico. De hecho, la condición de posibilidad de la hegemonía es, precisamente, la existencia de la contrahegemonía[33].

Así, a partir de estos planteos, la teoría pedagógica se ve dirigida a estudiar los intereses ideológicos incluidos en los sistemas de mensaje de la escuela, a analizar cómo se originan, cómo se producen las relaciones de dominación, cómo se sostienen, y cómo los estudiantes se relacionan con ellas, cómo se producen y cómo se reproducen.

---

32 La obra de Gramsci (1891-1937) ha tenido una gran influencia en la teoría social, en general, y en el campo educativo, en particular. Nacido en Cerdeña, Italia, y miembro fundador del Partido Comunista, escribió gran parte de su obra en la prisión, encarcelado por su participación en la resistencia contra Benito Mussolini. Es a través de los cuadernos de la cárcel, compuestos por cartas y reflexiones que Gramsci realizaba y enviaba a amigos y compañeros, como se conocen sus trabajos. Por lo que, a diferencia de muchos otros pensadores, su obra no está compuesta por un conjunto ordenado de libros. Sus aportes han originado múltiples líneas de investigación en las ciencias sociales. Entre otros aspectos, han contribuido fuertemente al estudio de las instituciones de la sociedad civil (escuelas, sindicatos, iglesias, medios de comunicación, partidos políticos) y al análisis del papel de los intelectuales que trabajan en su seno, ya sea como creadores y transmisores de la cultura dominante, o como creadores-difusores de visiones y concepciones del mundo que se oponen a esas visiones dominantes (Gramsci, 1997). De este modo, abre un camino para pensar el cambio social, el papel de la ideología y de los intelectuales en la generación de dicho cambio.

33 Del mismo modo en que la condición de posibilidad del yo es la existencia del no-yo, la hegemonía y la dominación se hacen posibles sólo si existe la posibilidad de sus reversos. Hegemonía y contrahegemonía se necesitan mutuamente, una se define como contraria de la otra. Como se deriva del análisis hegeliano de la dialéctica del amo y del esclavo: esclavo y amo se necesitan mutuamente, por lo que el uno es la condición de existencia de su contrario. No existiría amo sin esclavo, ni esclavo sin amo.

El análisis de los procesos de resistencia que ocurren en la escuela tiene un claro exponente en el trabajo de investigación *Aprendiendo a trabajar*, realizado por Paul Willis (1988)[34]. Este autor se pregunta por las formas y los procesos a través de los cuales la escuela forma para el trabajo; cómo los hijos de obreros urbanos terminan reproduciendo/adquiriendo el rol de sus padres. Asimismo, se cuestiona cómo se produce el proceso de apropiación del rol de obrero.

Según sus conclusiones, este proceso no es fruto de la inculcación pasiva de un determinado rol social. Por el contrario, más bien, es producto de la resistencia que los jóvenes hijos de obreros realizan respecto de la cultura escolar distanciada, y está íntimamente vinculado con las formas culturales de los sectores medios. Es justamente la *no-aceptación* de esos valores, normas, símbolos lo que genera en los hijos de obreros la resistencia a la cultura escolar y su alejamiento de la escuela. Willis resalta el papel activo de los estudiantes que se resisten a la imposición de una determinada forma cultural que les es ajena. Por lo que, más que aceptación e inculcación pasiva en la escuela, se producen múltiples prácticas de resistencia. Esa resistencia a aceptar una determinada cultura como propia termina generando ese proceso de reproducción.

La vida cotidiana de la escuela: proceso inconcluso

Creemos importante recuperar un último aspecto, con respecto a lo que ha sido la producción teórica de las nuevas pedagogías, que se refiere a la incorporación de la noción de *vida cotidiana* como eje de los análisis. Este concepto ubica la reflexión y los estudios teóricos frente a la necesidad de pensar lo social, como fruto de una construcción en donde los sujetos cumplen un papel fundamental. La vida cotidiana es el punto de intersección entre la determinación estructural (la influencia y determinación de la sociedad por sobre los sujetos) y lo social pensado como producto de una acción puramente individual[35].

[34] Willis es un autor inglés contemporáneo. Su obra, realizada en el marco de la sociología de la cultura británica, ha sido un puntapié importante para los trabajos teóricos que tuvieron y tienen como eje el estudio etnográfico de las relaciones sociales en el interior de la escuela, atendiendo a las formas en que los sujetos actúan, comprenden y construyen lo social.

[35] El debate entre estas dos perspectivas ha marcado fuertemente las distintas teorías sociales. Por un lado, las miradas teóricas, si se quiere *objetivistas*, que enfatizan el papel coercitivo que ejerce la sociedad en los individuos y, por el otro, las miradas *subjetivistas*, que enfatizan el papel constructivo de esos individuos. Cada una de estas perspectivas refuerza un aspecto y pierde de vista el otro. Al hacer hincapié en la influencia que ejerce la sociedad en los individuos, se pierde de vista que esa sociedad es construida por sujetos concretos, y viceversa, el énfasis en el papel activo de los individuos descuida el hecho de que esa acción de construcción se realiza en un contexto sociohistórico determinado.

La noción de *vida cotidiana* permite recuperar lo heterogéneo, lo particular, las discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas.

La pregunta aquí gira en torno a aquello que sucede, se hace, se vive y se piensa en las aulas, en los pasillos, en definitiva, en las escuelas. La potencia de este tipo de estudios quizá radica en que permiten dar cuenta de algo tan obvio como importante: un mismo plan de estudio, un mismo currículum oficial, un mismo contenido asume formas diferentes en cada una de las experiencias que se viven y construyen en las escuelas. En otras palabras, por más adecuada y ajustada que sea una propuesta educativa, es en la vida cotidiana de las escuelas donde esta adquiere sentido y significado. Muchos de los intentos de reforma de los sistemas educativos obviaron (y obvian) ese momento de construcción y suponen que, con sólo decir qué se debe hacer, ese *deber ser* se traduce sin modificaciones en la vida en las aulas.

La noción de *vida cotidiana* permite romper con ese supuesto o, si se quiere, con ese espejismo. Son los sujetos quienes, en situaciones históricas concretas, dan forma a las prescripciones; por lo que esas prescripciones, en cierta medida, son aquello que los sujetos hacen de ellas. Como señalan Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983)[36], se trata de buscar la presencia de la historia en la institución, así como la del Estado en sus formas implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente en la institución.

A partir de estas miradas, redefinen el modo de acercarse a pensar y estudiar las instituciones sociales en general, y la educación en particular; se posibilita el estudio de la vida cotidiana de la escuela, ya no como un conjunto de prácticas determinadas y definidas más allá de sus límites, sino como una realidad social en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Las miradas previas habían centrado su interés en dar cuenta de las continuidades, los aspectos estables que definían la realidad escolar[37].

[36] Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta son contemporáneas. Ambas trabajan en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), de México. Han realizado diversas investigaciones teniendo como eje el estudio de la vida cotidiana de las escuelas abordadas a través de trabajos de investigación etnográfica (Rockwell, 1987).

[37] El hincapié puesto fuertemente en las determinaciones estructurales en la configuración de las instituciones educativas y del sistema educativo como aparato de Estado llevó a las teorías pedagógicas a considerar, de manera casi exclusiva, las relaciones entre la escuela y lo social como procesos que ocurren fuera de su seno. La noción del papel de los sujetos quedaba subsumida así a las determinaciones sociales en las que tienen poca injerencia en tanto sujetos particulares. Parafraseando a Anthony Giddens (1997), para estas corrientes teóricas, la escena está montada; pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos.

La recuperación del concepto de *vida cotidiana* y de la noción de sujeto, en tanto partícipe activo en la construcción de lo social en la escuela, evita pensar las relaciones y prácticas que en ella acontecen como hechos unívocamente determinados por las relaciones estructurales que ocurren fuera de la escuela. En ella, suceden cosas; los sujetos hacen cosas; la escuela es, de hecho, el resultado de esos modos diversos de pensar y *hacer escuela* que suceden en su seno. Incluso, los significados dominantes deben ser percibidos, interpretados y resignificados por los sujetos particulares. Es en torno a esas construcciones que suceden en escuelas concretas, con sujetos concretos como se avanza en la construcción teórica.

La noción de *vida cotidiana* es, seguramente, uno de los conceptos más potentes para dar cuenta de la diversidad y del papel activo de los sujetos en la construcción de la realidad escolar. La *vida cotidiana* se refiere a ese espacio social de construcción de los sujetos inscriptos en determinadas relaciones sociales, si se quiere, históricamente configuradas. Así, como señalan Ezpeleta y Rockwell:

> Del proceso de control, resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación... El proceso de apropiación real de la escuela en esta escala da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela... El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (1985: 201-202).

De esta manera, frente a la evidencia de la reproducción como función social de la escuela, las preguntas que surgen son: ¿cómo se produce la reproducción?, ¿cómo llega a reproducirse aquello que se reproduce?; y, por tanto, como consecuencia, *¿cómo se transforma aquello que se reproduce?* En otras palabras, todo acto de *reproducción* supone un acto de *producción* por lo que, frente a la reproducción, es posible preguntarse cómo sucede, cómo se posibilita.

De aquí que el estudio de la vida cotidiana no pueda reducirse a la reflexión de lo que los sujetos realizan como particulares. El acto, o lo actuado por el individuo como sujeto particular, se realiza y sucede como práctica social. Lo cotidiano, por lo tanto, resulta una categoría potente para reconstruir e interpretar los sentidos históricos de las prácticas[38]. Se trata de sujetos particulares, que se desarrollan, construyen, conviven y participan en contextos históricos que configuran determinadas relaciones sociales concretas.

Ahora bien, si se acepta esta realidad histórica socialmente construida y configurada por sujetos particulares, entonces la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades. De hecho, la realidad escolar es el lugar para encontrar rupturas, discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica. La escuela ya no es una *caja negra*, es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura. Esto no supone negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo él se hace presente, cómo es negado, apropiado y reconstruido en las escuelas. Esta mirada de la vida escolar promueve a buscar, a rastrear la historia en la vida cotidiana.

Alumnos y docentes no son ya agentes de una realidad impuesta, ni tampoco construyen una realidad ajena a toda circunstancia histórica. De hecho, la única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, sin perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Así, el contenido del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario ni responde a una elección realizada por cada sujeto sobre una gama infinita de posibilidades: las actividades particulares son partícipes de los procesos específicos de producción y reproducción social.

38 Esta acepción permite otra mirada al estudio de lo particular. Los trabajos de investigación realizados en torno a las miradas interpretativas no permitían dar cuenta del carácter sociohistórico que asume la construcción particular. Esto llevó a dividir los análisis entre microsociales y macrosociales, en donde el nivel de lo micro- no podía ser trasvasado al nivel de lo macro-.